

Dynamik rationaler Bildungsentscheidungen im Familien- und Haushaltskontext: eine empirische Untersuchung zum Bildungserfolg ostdeutscher Jugendlicher in Armutslagen

Becker, Rolf

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Becker, R. (1998). Dynamik rationaler Bildungsentscheidungen im Familien- und Haushaltskontext: eine empirische Untersuchung zum Bildungserfolg ostdeutscher Jugendlicher in Armutslagen. *Zeitschrift für Familienforschung*, 10(3), 5-28. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-291228>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Rolf Becker

Dynamik rationaler Bildungsentscheidungen im Familien- und Haushaltskontext

Eine empirische Untersuchung zum Bildungserfolg ostdeutscher Jugendlicher in Armutslagen

Zusammenfassung

In der vorliegenden Studie wird der Frage nachgegangen, welche Auswirkungen Einkommensverluste und Armut auf den Bildungserfolg von ostdeutschen Jugendlichen haben. Aus einer lebensverlaufs- und handlungstheoretischen Perspektive wird ein dynamisches Mehrebenen-Modell entwickelt, um die Bedingungen und Kontexteffekte für rationale Bildungsentscheidungen aufzuzeigen. Demnach führt sozio-ökonomische Deprivation zu suboptimalen, risikoaversen Entscheidungen zugunsten kürzerer Schullaufbahnen und frühen Schulabschlüssen. Eltern mit einer ausreichenden Ausstattung mit ökonomischen und nicht-ökonomischen Ressourcen können jedoch ungünstige Auswirkungen von Arbeitslosigkeit und Armut verarbeiten und ihre Präferenzen für maximale Humankapitalinvestitionen aufrechterhalten. Für die empirischen Analysen werden Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) herangezogen. Es bestätigte sich, daß ökonomisch benachteiligte, insbesondere arme Schüler auch beim Bildungserfolg benachteiligt sind. Familien können ökonomisch bedingte Nachteile in der Bildungskarriere ihrer Kinder teilweise durch die Mobilisierung ihres kulturellen und sozialen Kapitals ausgleichen. In Ostdeutschland bestehen Tendenzen für eine intergenerationale Transmission von Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiken infolge mißlunge-

ner Schulausbildung von deprivierten Kindern und Jugendlichen.

Schlagerworte: Bildung, Armut, Theorie rationalen Handelns.

Abstract

In this study, the causal impact of loss in income and poverty on educational achievement of young individuals in East Germany has been investigated. From a life-course and rational choice perspective, a dynamic multi-dimensional model was suggested to show the initial conditions and influences of context effects on rational choice between several school tracks and certificates. Due to time-dependent preferences and choices, it was assumed that socio-economic deprivation leads to a suboptimal, risk averse choice in favour to short schooling. However, parents which have sufficient economic and non-economic resources are able to cope with the adverse effects of unemployment and poverty. They maintain their preferences for maximal investments into their children's human capital. For the empirical analysis, data of the German Socio-economic panel were utilized. It has been confirmed that economic inequality correlates with educational inequality, in particular, for poor adolescents. Families are able to compensate the effects of economic deficits or poverty on their children's

educational achievement by their cultural and social capital. As a consequence of the unsuccessful education of deprived offspring, there is an increasing likelihood for the intergenerational transmission of risk

of unemployment and poverty in East Germany.

Keywords: Education, poverty, rational choice theory.

1. Ostdeutsche Familien in Armut – weniger Bildungschancen für Kinder?

Ohne Zweifel hat angesichts des gesellschaftlichen Umbruchs und der angespannten Arbeitsmarktlage in Ostdeutschland die Bedeutung von Bildung deutlich zugenommen. Insbesondere Jugendliche in Ostdeutschland sind für den Übergang in das Studium oder in den Lehrstellen- und Arbeitsmarkt auf einen qualifizierten *Schulabschluß* angewiesen. Zwar haben sich nach der Umstrukturierung des einheitlichen DDR-Schulsystems, der Abschaffung von politisch regulierten Bildungschancen sowie dem Entfallen des sozial selektiven wie quotierten Zugangs zum Gymnasium (EOS) oder Studium neue Bildungsoptionen ergeben (Lenz, 1995). Aber offensichtlich ging mit der Eröffnung zusätzlicher Bildungsmöglichkeiten nach 1990 keineswegs uneingeschränkt eine soziale Öffnung des Bildungswesens einher (Becker, 1998a).

Insbesondere die zunehmende wie langanhaltende Massenarbeitslosigkeit in Ostdeutschland beeinträchtigt nicht nur die Lebenslage und Lebensverhältnisse einer anwachsenden Zahl von Familien, sondern offensichtlich auch den Zugang von Jugendlichen zur höheren Schulbildung und letztlich ihren Bildungserfolg.¹ In neueren Untersuchungen für Ostdeutschland nach dem Zusammenbruch der DDR wird festgestellt, daß zehn- bis zwölfjährige Kinder aus von Armut oder Arbeitslosigkeit betroffenen Haushalten deutlich schlechtere Bildungschancen als Kinder aus Haushalten ohne sozio-ökonomische Deprivation haben (Becker, 1998a; Becker & Nietfeld, 1999). Beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I wechseln sozio-ökonomisch deprivierte Kinder eher auf die Hauptschule als auf die Realschule oder das Gymnasium. Ähnliche Befunde haben Lauterbach und Lange (1998) für Westdeutschland vorgelegt. Desweiteren wirken sich in Ostdeutschland auch anhaltende Massenarbeitslosigkeit und hohe Arbeitslosigkeitsrisiken auf Bildungschancen von Kindern aus. Kinder, deren Eltern arbeitslos waren, haben kaum Chancen, auf das Gymnasium zu wechseln, und verbleiben eher auf

1 So belegen Studien, daß historische Strukturbrüche in besonderer Weise Bildungskarrieren von Kindern beeinträchtigen und deren Bildungschancen oftmals deutlich begrenzen. Für die Bundesrepublik zeigte Blossfeld (1993), daß Kinder und Jugendliche in Geburtsjahrgängen, für die während der Kriegszeit oder in der unmittelbaren Nachkriegszeit der Übergang in die Sekundarstufe anstand, schlechtere Bildungschancen als vorherige und nachfolgende Geburtsjahrgänge hatten. Dies untermauern auch die Befunde von Henz und Maas (1995), wonach die ersten Schuljahrgänge in der Nachkriegszeit geringere Chancen hatten, auf weiterführende Schulen zu wechseln.

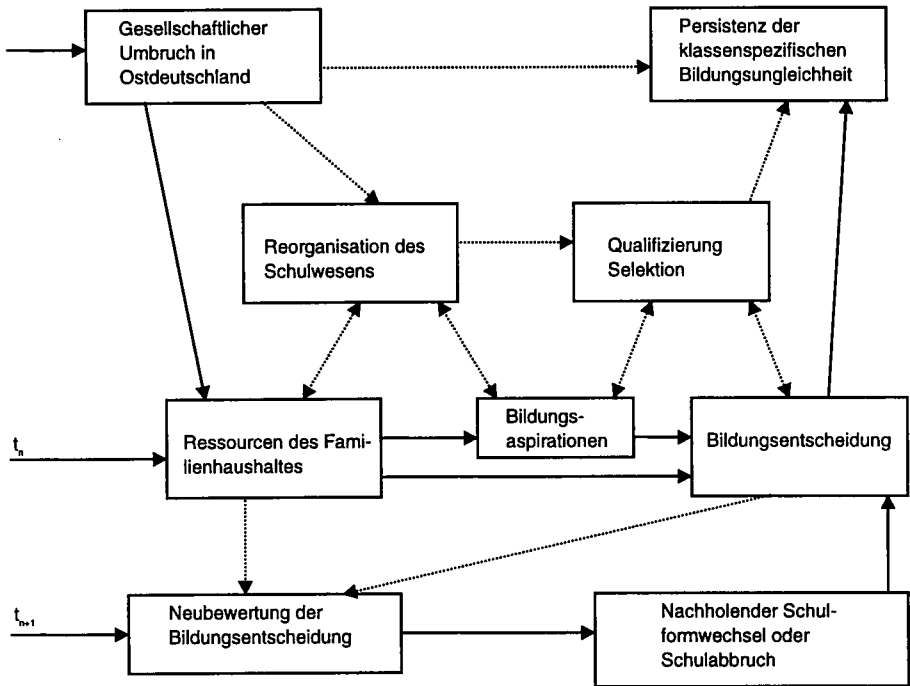
den unteren Schullaufbahnen. Vor allem mit erheblichen sozio-ökonomischen Verlusten einhergehende Mehrfach- und Langzeitarbeitslosigkeit sowie die Arbeitslosigkeit des Vaters schränken den Zugang der Kinder zu höheren Bildungsstufen ein. Diese Zusammenhänge blieben auch dann einflußreich, wenn die Klassenlage des Elternhauses berücksichtigt wird, so daß man nicht ohne weiteres nur von einer klassendifferenzierenden Kumulation hoher Arbeitslosigkeits- oder Armutsrisiken und geringer Bildungschancen sprechen kann (Becker, 1998a). Insbesondere Ressourcen der Familien, die sie zur Bewältigung von Arbeitslosigkeit und Armut sowie Aufrechterhaltung von Bildungsvorstellungen heranziehen können, beeinflussen sowohl Bildungsentscheidungen als auch Bildungschancen ihrer Kinder im gesellschaftlichen Umbruch Ostdeutschlands (Becker & Nietfeld, 1999).

In der nachfolgenden Studie wird aus einer Lebensverlaufsperspektive nunmehr der Frage nachgegangen, inwieweit sozio-ökonomische Deprivation den Bildungserfolg von Jugendlichen beeinflusst. Haben Jugendliche in Armutslagen oder aus Elternhäusern mit Arbeitslosigkeitserfahrung geringere Chancen, einen höheren Schulabschluß zu erlangen? Gibt es dabei auch langfristige Auswirkungen von Einkommensverlusten auf deren Bildungschancen?

2. Theoretische Überlegungen

Das Mehrebenen-Modell, das für die Beschreibung und Erklärung der Auswirkungen des gesellschaftlichen Umbruchs, der Arbeitslosigkeit und Armut auf Bildungschancen verwendet wird, entspricht dem *Grundmodell der soziologischen Erklärung* (Coleman, 1990, S. 6). Ausgegangen wird dabei von der Prämisse, daß das zu erklärende Makrophänomen der Bildungsungleichheit sowohl auf individuellen Bildungsentscheidungen oder Entscheidungsprozessen im Familienkontext als auch auf institutionellen Regelungen des Bildungssystems und der Selektionsfunktion der Schule beruht (Goldthorpe, 1996; Erikson & Jonsson, 1996). Zu klären ist, wie diese Interaktions- und Entscheidungsprozesse durch die Veränderung gesellschaftlicher und familiärer Verhältnisse hervorgerufen und beeinflußt werden (Rohwer, 1998; Hedström & Swedberg, 1996). Im folgenden beschränke ich mich auf die für Ostdeutschland neuen institutionellen Vorgaben des Bildungssystems und die Bedeutung des ökonomischen Kapitals für Bildungsentscheidungen im Familien- und Haushaltskontext.

Abbildung 1: Dynamisches Mehrebenen-Modell zur Beschreibung und Erklärung von Bildungsungleichheit im gesellschaftlichen Umbruch Ostdeutschlands



Nach dem Zusammenbruch der DDR und ihrer Inkorporation in das Institutionengefüge der Bundesrepublik haben sich seit 1990 die gesellschaftlichen Verhältnisse in Ostdeutschland dramatisch verändert. Zum einen „erzwingt“ die Ablösung des einheitlichen DDR-Schulsystems durch ein dreigliedriges Schulsystem von den Eltern die Entscheidung, ihr Kind in die Haupt- oder Realschule oder auf das Gymnasium zu schicken. Zum anderen beeinflussen die neuen gesellschaftlichen Vorgaben die Ressourcen und vorherrschenden Bildungsaspirationen von Eltern und Schülern. Vor allem arbeitsmarktbedingte Verluste oder Abstiege in die Armut erfordern in bezug auf die schulische Ausbildung von Kindern eine Redefinition der sozialen Situation durch die Familie (Verknüpfung der Makro-Ebene der gesellschaftlichen Verhältnisse mit der Meso-Ebene des Schulwesens und mit der Mikro-Ebene individueller Akteure im familiären Haushaltskontext). Diese Prozesse können zur Veränderung der Bildungsaspiration führen, indem sie an die neuen Bedingungen angepaßt werden. In Abhängigkeit von den Bildungsvorstellungen, Schulwünschen, verfügbaren Ressourcen und Bewertungen der Handlungsfolgen durch die beteiligten Akteure wird die anstehende Bildungsentscheidung getroffen. Über eine einfache Aggregation der daraus resultierenden Verteilung von Schulabschlüssen und Bildungsübergängen (Übergangsraten), die durch die Selektionsmechanismen des Bildungswesen modifiziert werden, ergibt sich eine

spezifische Verteilung der Bildungschancen (Verknüpfung der Mikro- und Meso-Ebene mit der Makro-Ebene). Jedoch stellen die Übergänge von der Grundschule in die Sekundarstufe I keine absorbierenden Ereignisse dar, sondern es besteht die Möglichkeit, vorherige Bildungsentscheidungen zu revidieren (Henz, 1997). Haben sich die zum Zeitpunkt t_n gegebenen Bildungsaspirationen und Ressourcen geändert, erfolgt eine Neubewertung der Bildungsentscheidung. Von ihrem Resultat und den gegebenen institutionellen Regelungen des Schulwesens hängt nun ab, ob die eingeschlagene Schullaufbahn fortgesetzt wird, ein nachholender Wechsel der Schulform (Wechsel in die höhere oder niedrigere Schullaufbahn) oder ein vorzeitiger Schulabgang (Abbruch der Schullaufbahn bzw. Nichtvollzug des Übergangs in die Sekundarstufe II: gymnasiale Oberstufe) erfolgt und sich die Übergangsraten zum Zeitpunkt t_{n+1} verändern.

Veränderungen des Bildungswesen nach dem Zusammenbruch der DDR

Bis September 1992 war von allen neuen Bundesländern das Bildungssystem der Bundesrepublik übernommen worden (Hörner, 1995). Nach der Auflösung der Polytechnischen Oberschule und Erweiterten Oberstufe sowie Überführung eines bis zur zehnten Schulklasse einheitlichen Schulwesens in ein dreigliedriges Schulsystem standen die Eltern mit Kindern ab der Klassenstufe 5 vor der Entscheidung über deren weiteren Bildungsweg. Jedoch waren nach dem Zusammenbruch der DDR die meisten kognitiven Orientierungsrahmen und gelernten Handlungsroutinen obsolet geworden. Dies wirkte sich sicherlich auf Bildungsentscheidungen aus. Es kann zwar davon ausgegangen werden, daß Eltern und Kinder über die Möglichkeiten des neuen Schulsystems informiert waren, bedenkt man, daß bereits 1990 nach Gründung der neuen Länder mit der Umstrukturierung des DDR-Bildungssystems begonnen wurde. Ferner war bekannt, daß sich der Übergang ins Gymnasium oder in die gymnasiale Oberstufe im Vergleich zu den Restriktionen in der DDR vereinfachen würde. Aber aufgrund des anfänglichen Zeitdrucks oder mangelnder Erfahrung der Eltern bei Bildungsentscheidungen kann von einem *Entscheidungsprozeß unter erheblicher Unsicherheit* ausgegangen werden. Insbesondere von Arbeitslosigkeit und Armut betroffene Familien dürften wegen eingeschränkter Ressourcen, unklarer Wiederbeschäftigungschancen und pessimistischen Zukunftsperspektiven ein relativ hohes Maß an Verunsicherung bei Entscheidungen über den weiteren Bildungsweg oder Schulabschluß ihrer Kinder aufweisen (Becker & Nietfeld, 1999). Dagegen verfügen Eltern mit höherer Bildung über ein größeres Maß an Handlungskompetenz und Fähigkeiten zur Streßbewältigung als weniger gebildete Eltern oder Eltern mit niedrigem Status (Walper, 1988, S. 258), das sie für die Verarbeitung von Unsicherheiten, die mit unklaren Handlungsoptionen, dem schnellen Wandel von Optionen, dem unbestimmten Ausgang von Handlungsergebnissen und den eigenen Kontrollmöglichkeiten zusammenhängen, mobilisieren können. Schließlich sind gebildete Eltern eher in der Lage, kritische Lebensereignisse, wie Friktionen infolge von Arbeitslosigkeit oder Armut, verarbeiten zu können (Becker, 1998b, S. 138). Selbst bei Einkommensverlusten werden sie versuchen, die Bildungsziele für ihre Kinder aufrechtzuerhalten. Deswegen haben diese Kinder und Jugendlichen trotz sozio-ökonomi-

scher Deprivation gegenüber den deprivierten Kinder aus niedrigeren Schichten relative Startvorteile im Transformationsprozeß.

Bildungspräferenzen und familiäre Aushandlungsprozesse für Bildungsentscheidungen

Von zentralem Stellenwert für die Wahl einer Schullaufbahn sind die Präferenzen, Interessen und psychischen Dispositionen von Eltern und ihren Kindern, die jedoch nicht unabhängig vom gesellschaftlichen Wandel, strukturellen Veränderungen des Bildungssystems und den Entscheidungs- und Handlungsspielräumen des Haushaltes sind. Eltern sehen in ihren Kindern eine Möglichkeit der Selbstidentifikation und Reduktion von Unsicherheit im Leben. Daher wünschen sie sich für die Kinder den maximalen Bildungserfolg, von dem deren Berufs- und andere Lebenschancen abhängen. Je intensiver die persönlichen Sozialbeziehungen in der Familie sind, umso eher gelingt die Weitergabe dieser Vorstellungen an die Kinder. Je ausgeprägter der Schulerfolg des Kindes ist, umso größer ist die Identifikation der Eltern mit dem erfolgreichen Kind und die Zurechnung des Schulerfolgs auf die eigene erfolgreiche Erziehung (Huinink, 1996, S. 5). Vor diesem Hintergrund gewinnt der Aspekt der Lebensplanung von Eltern für ihre Kinder eine besondere Bedeutung (Meulemann, 1985), der durch den gesellschaftlichen Umbruch in Ostdeutschland verstärkt wurde (Trommsdorff, 1994).

Aus sozialstruktureller Sicht kann auch ein Interesse der Eltern und Kinder an einer Statuserhaltung vorliegen (Ditton, 1992, S. 11) – vor allem auch angesichts der unsicheren Statusentwicklungen im gesellschaftlichen Umbruch Ostdeutschlands. Im Sinne einer „verantworteten Elternschaft“ (Kaufmann, 1995) können Eltern ihren Status vom erfolgreichen Kind ableiten und haben daher ein Interesse daran, daß ihr Kind in der Gesellschaft erfolgreich wird. So streben sie im Hinblick auf ihre Statuserwartungen möglichst hochwertige Bildungsabschlüsse an, um für das Kind eine möglichst günstige Ausgangsposition beim Zugang in das Erwerbssystem zu erreichen. Angesichts des abnehmenden Wertes eines Hauptschulabschlusses sowie der zunehmenden Verdrängung von Hauptschülern durch Real- und Fachoberschulabsolventen und Abiturienten entscheiden sich immer mehr Eltern zugunsten des Gymnasiums, während der Realabschluß oder die Fachoberschulreife offensichtlich bereits zur gesellschaftlichen Mindestnorm geworden ist (Rolff et al., 1996, S. 14) und das Gymnasium seine Exklusivität verloren hat. Gleichermäßen versuchen Familien über den Bildungserfolg und den späteren beruflichen Erfolg ihrer Kinder, soziale Anerkennung durch Bildungsstatus und berufliches Prestige zu erreichen sowie die physische Unversehrtheit ihrer Nachkommen durch sichere und ausreichende Einkommenschancen zu sichern.

Bildungsentscheidungen ergeben sich weniger aus routinemäßigem Verhalten, sondern vielmehr aus komplexen Entscheidungsprozessen, denen in der Regel mehr oder weniger umfassende Informationssuchen, selektive Informationsverarbeitungen und darauf basierende Abwägungsprozesse vorausgehen (Enste, 1998, S. 446). Die Abwägung für eine Bildungslaufbahn erfolgt in Aushandlungsprozessen in der Familie, die zwischen den Eltern untereinander und zwischen den Eltern und ihren Kindern erfolgen (Breen & Goldthorpe, 1997). Insbesondere bei Jugend-

lichen dürfte deren Schulwunsch dabei eine gewichtige Rolle spielen. Zur Beurteilung dieser Rolle müssen dann der Familienkontext, der innerfamiliäre Informationsaustausch, die Kontrolle über Ressourcen und die Entscheidungsstrukturen in Familien berücksichtigt werden (Hanks, 1993, S. 224).

Für unsere Fragestellung ist zunächst ausreichend, die Familie als einen rationalen „korporativen Akteur“ vorzusetzen, dessen Wahlentscheidung der eines individuellen Akteurs entspricht.² Es wird unterstellt, daß diejenige Schullaufbahn ausgewählt wird, die den Präferenzen entspricht, vor dem Hintergrund verfügbarer materieller Ressourcen der Familie und kognitiven Ressourcen des Kindes realisierbar erscheint und schließlich angesichts der Arbeitsmarktbedingungen und zu erwartenden Bildungsrenditen als sinnvoll angesehen wird. Entsprechend der Theorie subjektiver Werterwartung (SEU) wird nach einer *subjektiven* Kosten-Nutzenabwägung aller alternativen Bildungswege diejenige Schullaufbahn ausgewählt, die den größten Nutzen mit einer ausreichend hohen Erfolgswahrscheinlichkeit abzüglich der zu erwartenden direkten wie indirekten Kosten (z.B. Informationssuche, Opportunitäts- und Transaktionskosten) erwarten läßt (Erikson & Jonsson, 1996, S. 14; Boudon, 1974, S. 36).³

Ökonomische Grundlagen der Bildungsentscheidungen

Zweifelsohne beeinflussen neben der Selektion durch das Bildungssystem und dem kulturellen und sozialen Kapital des Elternhauses (Bourdieu, 1973) in besonderer Weise die verfügbaren *ökonomischen Ressourcen* die Bildungschancen von Jugendlichen (Boudon, 1974).⁴ Die von Eltern und ihren Kindern wahrgenommenen und mit verfügbaren ökonomischen Ressourcen verglichenen Kosten für eine Schulausbildung sowie die Bereitschaft, diese Kosten zu übernehmen, sind wichti-

2 Jedoch steht die Bildungsentscheidung einer Familie nicht vollständig unter ihrer Kontrolle, sondern institutionelle Vorgaben des Bildungssystems und die Selektionsfunktion der Schule bestimmen den Bildungsverlauf eines Kindes mit. Es sei an dieser Stelle angedeutet, daß der Lehrer als Vertreter der Schule – eines anderen korporativen Akteurs mit einer eigenen spezifischen Rationalität – ein Teilelement des Entscheidungsprozesses ist, und daß Eltern-Schule-Interaktionen mitentscheidend für den Bildungsverlauf und Schulerfolg eines Kindes sind (vgl. Becker & Nietfeld, 1999).

3 Die Wahrscheinlichkeit für eine Handlungsalternative – also für eine bestimmte Schullaufbahn – ist das Grenzprodukt von subjektiver Erfolgswahrscheinlichkeit und dem subjektiv erwarteten Nutzen. Bei der Abwägung der möglichen wie realisierbaren Handlungsalternativen wird nach dem Nutzenmaximierungsprinzip diejenige Alternative mit der größten Erfolgsaussicht ausgewählt, weil sie nach dem zugrundeliegenden Optimierungs- und Rationalitätskriterium den höchsten Nutzen bei niedrigen Kosten erbringt, also den höchsten Wert der *subjektiven* Nutzenerwartung aufweist (Esser, 1991, S. 55).

4 Es ist hinreichend empirisch belegt, daß der Verlust ökonomischer Ressourcen oftmals auch den des kulturellen und sozialen Kapitals bedeutet (Elder & Caspi, 1990). Können Familien jedoch trotz Einkommenseinbußen vorhandenes kulturelles Kapital mobilisieren und das soziale Kapital aufrechterhalten (De Graaf, 1988), so können negative Auswirkungen von Einkommensverlusten auf Bildungschancen von Kindern verringert oder ausgeglichen werden (Walper, 1997).

ge Faktoren für eine Bildungsentscheidung. Wegen der ungünstigen wirtschaftlichen Entwicklung in Ostdeutschland sowie Antizipation von ökonomischer Unsicherheit angesichts der Arbeitslosigkeitsrisiken und möglichen Einkommensverluste werden je nach Grad der Unsicherheit und Risikobereitschaft vorhandene ökonomische Ressourcen eher für die Sicherung des Lebensunterhaltes verwendet als in die Ausbildung von Kindern investiert (Erikson & Jonsson, 1996, S. 18). Dies ist wahrscheinlicher für Haushalte mit niedrigen Einkommen, Fluktuationen in der Einkommenserzielung oder arbeitsmarktbedingten Einkommensverlusten, weil der relative Anteil der Kosten für die Ausbildung am Haushaltseinkommen höher ist als für wohlhabende Haushalte.⁵ Je gravierender die Einkommensverluste sind, umso eher werden Bildungsaspirationen gesenkt und suboptimale Bildungsentscheidungen getroffen.

Es gibt auch Anzeichen dafür, daß im Falle hoher Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiken der tatsächliche Nutzen von Bildungsinvestitionen unterschätzt wird und eher suboptimale oder risikoaverse Bildungsentscheidungen getroffen werden (Gambetta, 1987). Gerade der ökonomische Verlust, die subjektive Unsicherheit, der wahrgenommene Zeitdruck und fehlende Informationen über Renditen längerer Schulausbildungen, aber auch die mangelnde Fähigkeit, den Kosmos von zu erwartenden Belohnungen aufzuschieben, kann dazu führen, daß Personen die Opportunitätskosten für eine bessere Bildung höher einschätzen als die Chancen von Amortisierung und überproportionaler Vergütung der höheren Bildung. Gerade bei Familien mit ohnehin schon geringen ökonomischen Ressourcen wegen Arbeitslosigkeit oder Einkommensarmut ist der ökonomisch bedingte, subjektiv wahrgenommene Zeitdruck, die Ausbildungszeit so kurz wie möglich zu halten, zu beobachten (Bieligk, 1996, S. 71; Gambetta, 1987, S. 170-171). Folge davon ist, daß entweder von vornherein der Hauptschulabschluß avisiert wird, um rasch das Ziel „frühes Erwerbseinkommen und ökonomische Selbständigkeit des Kindes“ zu realisieren, oder – falls sich das Kind auf einer höheren Schullaufbahn befindet – sich die Wahrscheinlichkeit für einen Schulabbruch bzw. vorzeitigen Abgang von der Schule erhöht.

-
- 5 Damit gehen zweifelsohne auch Selektionsprozesse einher, die eng mit dem Auftreten von Armut verbunden sind. So haben Personen aus niedrigen Klassen oder Personen mit niedriger Bildung höhere Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiken als gebildete Personen aus höheren Klassen. Aber auch andere Faktoren wie Kinderreichtum oder kritische Lebensereignisse wie Scheidung korrelieren mit Armutsrisiken. So sind Eltern zwar die Hauptquelle des Geld- und Sachvermögens wie des Humankapitals ihrer Kinder, aber ärmere Familien neigen dazu, zu wenig in das Humankapital ihrer Kinder zu investieren, „weil sie zumeist keine Geschenke und Erbschaften hinterlassen. Die Armen investieren auch deshalb zu wenig in jedes Kind, weil sie vergleichsweise größere Familien haben und weniger stabile Ehen führen. (...) Ohne ausgleichende staatliche Subventionierung der Investitionen in das Humankapital ärmerer Kinder würden niedrige Einkommen sich von einer Generation zur nächsten beharrlicher halten als höhere Einkommen – die sogenannte „Kultur der Armut“ würde von einer Generation zur nächsten die „Kultur des Privilegs“ überwiegen“ (Becker, 1996, S. 132).

Werden zudem die elterlichen Bildungs- und Leistungserwartungen enttäuscht, dann sinken ebenso deren Bildungsaspirationen. Unter Umständen sind es gerade die negativen Auswirkungen von Arbeitslosigkeit und Armut, die sich ungünstig auf die Schulleistungen und Schulperformanz von Kindern und Jugendlichen auswirken (Walper, 1997). Auch hierbei ist dann eine verkürzte Ausbildungszeit oder gar ein Schulabbruch wahrscheinlich, während der Wechsel auf die gymnasiale Oberstufe dann relativ unwahrscheinlich ist. Er wird auch durch aufkommende Konflikte zwischen den Eltern und dem Jugendlichen infolge der Enttäuschung der elterlichen Erwartungen unterbleiben (Engel & Hurrelmann, 1989, S. 483). So zeigt Stöckli (1992, S. 117), daß diese Entwicklungen gerade bei einer ausgeprägten Instrumentalisierung von Schulbildung für einen sozialen Aufstieg oder für die Prestige- oder Statussicherung zu beobachten ist.

Zusammenfassend werden folgende *Thesen* aufgestellt. Arbeitslosigkeit und Armut sind abträglich für den Bildungserfolg der davon betroffenen Kinder und Jugendlichen. Suboptimale wie risikoaverse Bildungsentscheidungen im Familien- und Haushaltskontext sind dann die Regel. Deswegen ist für arme Jugendliche oder Jugendliche aus Elternhäusern mit unsicheren Einkommensverhältnissen zu erwarten, daß sie eine geringere Chance haben, auf die gymnasiale Oberstufe zu wechseln, als Jugendliche aus sicheren Einkommensverhältnissen. Sozio-ökonomisch deprivierte Jugendliche erreichen generell eher nur niedrigere Schulabschlüsse oder gehen eher vorzeitig von der Schule ab. Im Unterschied zur Studie von Haveman et al. (1991) wird behauptet, daß auch frühere Arbeitslosigkeitserfahrungen und Armutslagen langfristige Auswirkungen auf den Bildungserfolg betroffener Jugendlicher haben.

3. Daten, statistisches Verfahren und Variablen

Datenbasis

Den empirischen Analysen liegen Quer- und Längsschnittdaten des Sozio-ökonomischen Panels (kurz: *SOEP*) zugrunde (Rendtel, 1995). Aufgrund des Haushaltskonzeptes des SOEP stehen uns detaillierte Informationen über Einzelpersonen und deren Lebensverläufe, Haushaltskonstellationen, Familienstrukturen, Eltern und Kinder zur Verfügung. Mit entsprechenden Daten zur wirtschaftlichen Lage und über Ressourcen des Haushaltes sowie relevanten Informationen über die Bildungs- und Erwerbsgeschichte der Eltern und dem Bildungsweg der Kinder ist es möglich, den Zusammenhang zwischen Arbeitslosigkeit, Armut und Bildungschancen von Jugendlichen detailliert zu untersuchen. Bei der Basisbefragung für Ostdeutschland im Jahre 1990 wurden 2.179 Haushalte bzw. 4.453 Personen befragt. In diesen Haushalten lebten 152 Jugendliche im 16. bzw. 17. Lebensjahr und 1.591 Kinder unter 16 Jahren. Insgesamt wurden 419 16jährige Jugendliche für die empirischen Analysen des Bildungserfolgs im Zeitraum von 1991 bis 1995 berücksichtigt. Ferner wurde eine Subpopulation von 251 16jährigen Jugendlichen

untersucht, für die sowohl der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe als auch der Schulabschluß bzw. der Übergang in die gymnasiale Oberstufe beobachtet wurde.

Definition von Armut

In Anlehnung an andere Studien wird die quantitative Messung von Einkommensarmut als „zentralem Gradmesser für Armut“ zugrundegelegt (Hauser & Neumann, 1992, S. 241). Für die Operationalisierung wird die Einkommensverteilung in Ostdeutschland herangezogen (Hanesch, 1995). Verfügt ein ostdeutscher Haushalt über weniger als 50 Prozent des durchschnittlichen Haushaltsnettoäquivalenzeinkommens, also des bedarfsgewichteten Pro-Kopf-Einkommens, so spricht man von *relativer Armut* (Hauser & Neumann, 1992). Für die Berechnung des durchschnittlichen Haushaltsnettoäquivalenzeinkommens wird der Median herangezogen, weil diese Kennziffer gegen Ausreißer nach oben robuster als das arithmetische Mittel ist. „*Prekärer Wohlstand*“ wird als eine Form von geringfügiger Einkommensarmut definiert, wenn das Haushaltsnettoäquivalenzeinkommen in den Grenzen zwischen 50 und 66 Prozent liegt.

Statistisches Verfahren

Die abhängige Variable ist die Wahrscheinlichkeit für einen Bildungserfolg. Es wird zwischen dem Erlangen eines Hauptschul- und Realschulabschlusses sowie dem Übergang in die gymnasiale Oberstufe unterschieden (vgl. Mare, 1981). Für die statistische Modellierung des Bildungserfolgs wird die *multinomiale Logit-Regression* herangezogen. Der Übergang in die Hauptschule ist die Referenzkategorie der abhängigen Variable. Für jede Kategorie wird der Einfluß unabhängiger Variablen auf den Logit der Wahrscheinlichkeit für die jeweilige Kategorie i , d.h. Realschulabschluß oder Übergang auf die gymnasiale Oberstufe, im Verhältnis zur Wahrscheinlichkeit für die Referenzkategorie 0: Hauptschulabschluß geschätzt:

$$\log \left(\frac{P(Y=i)}{P(Y=i)+P(Y=0)} \right) = a_i + \mathbf{X}'\beta_i,$$

wobei a_i die Konstante ist und $\mathbf{X}'\beta_i$ die Regressionsgewichte umfaßt.

Neben der *verteilungstheoretischen Begründung* für dieses Verfahren kann auch eine *entscheidungstheoretische Grundlage* angeführt werden (Urban, 1993, S. 108). Wie oben gesehen, stellt die Bildungsentscheidung eine subjektive Kosten-Nutzen-Abwägung zwischen Handlungsalternativen dar, die in familialen Abwägungs- und Entscheidungsprozessen erfolgt. Solche Entscheidungs- und Handlungsprozesse können in exemplarischer Weise mit der Logik und Statistik von Logit-Modellen verknüpft und überprüft werden (Urban, 1993, S. 119).

Unabhängige Variablen für multivariate Schätzungen

Beim Einfluß der *sozialen Herkunft* auf Bildungschancen wird den Ressourcen eines Haushaltes besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Die *ökonomischen Ressourcen* gehen anhand von Indikatoren für *sozio-ökonomische Deprivation (relative Armut und prekärer Wohlstand)* in die Analysen ein. Ferner wird auch die Betroffenheit von Arbeitslosigkeit kontrolliert. Um langfristige Effekte von Einkommensverlusten zu messen, werden auch *frühere Armutslagen und Arbeitslosigkeits-erfahrungen* vor und während dem Übergang in die Sekundarstufe I kontrolliert.

Die Bildung des Haushaltsvorstandes mißt das *Humankapital* und Elemente der *Bildungsaspiration* der Eltern. Leider können mit dem SOEP die elterlichen Bildungswünsche nicht direkt gemessen werden. Berücksichtigt man den Zusammenhang von Bildung der Eltern, ihren Statusinteressen und Bildungswünschen, dann ist die Bildung der Eltern ein hinreichender Indikator für ihre Bildungsaspiration. Die gleichzeitige Berücksichtigung der Bildung beider Elternteile war nicht möglich, weil sich in der Stichprobe auch Kinder aus unvollständigen Familien bzw. mit einem alleinerziehenden Elternteil befanden. Aus entscheidungstheoretischen Gründen wurde die Bildung des Haushaltsvorstandes herangezogen. Aufgrund der bildungsmäßigen Heiratshomogenität ist dabei der Einfluß unbeobachteter Heterogenität als gering zu veranschlagen. Weil fast alle Eltern(teile) eine berufliche Ausbildung hatten, wurde lediglich deren *Schulbildung* berücksichtigt. Unterschieden wurde zwischen dem Hauptschulniveau (einschließlich Polytechnische Oberschule 8. Klasse oder geringfügiger Schulbildung) als Referenzkategorie, dem Realschulniveau (Mittlere Reife bzw. Polytechnische Oberschule 10. Klasse) und dem Gymnasialniveau (Abitur, Hochschulreife oder Erweiterte Oberstufe).

Das Bildungsniveau der Eltern beinhaltet auch Elemente des *kulturellen und sozialen Kapitals*. Um die Auswirkungen dieser Ressourcen trennschärfer unterscheiden zu können, wurde auch das objektivierte, an Medien gebundene *kulturelle Kapital* anhand der Häufigkeit des Besuches kultureller Veranstaltungen gemessen. Das *soziale Kapital*, das auch in der Messung von Arbeitslosigkeit und Armut enthalten sein kann, wird zusätzlich mit *erheblichen Sorgen um den Arbeitsplatz* gemessen (vgl. Lauterbach & Lange, 1998; Becker & Nietfeld, 1999).

4. Empirische Befunde

Arbeitslosigkeit und Armutsrisiken ostdeutscher Jugendlicher seit 1991

Insbesondere Kinder und Jugendliche im Schulalter sind von der Arbeitslosigkeit ihrer Eltern betroffen. So stieg für 16jährige Schüler die Quote mittelbarer Arbeitslosigkeit von 1,6 Prozent im Jahre 1990 auf 30,2 Prozent im Jahre 1994 und auf 20,4 Prozent im Jahre 1996 (siehe *Tabelle 1*). Jeder vierte Jugendliche im Alter von 16 Jahren hat mindestens einmal Erfahrung mit der Arbeitslosigkeit seiner Eltern gemacht. Verglichen mit der mittelbaren Arbeitslosigkeit von allen in Haus-

halten lebenden Personen ist das „Arbeitslosigkeitsrisiko“ dieser Jugendlichen überproportional hoch.

Tabelle 1: Arbeitslosigkeit und Armut von Jugendlichen im Alter von 15 bzw. 16 Jahren

Jahr	1991	1992	1993	1994	1995
Arbeitslosenquoten	27,1	27,3	29,5	30,2	20,4
(alle HH-Mitglieder	0,7	8,9	15,0	17,2	18,3)
Armut	6,9	9,1	5,4	13,5	8,1
„Prekärer Wohlstand“	13,9	12,5	9,8	7,3	8,1
Gesicherter Wohlstand	79,2	78,4	84,8	79,2	83,7
Insgesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	75	88	92	96	86

Quelle: Sozio-ökonomisches Panel (DIW, Berlin), Welle 1-7 Ost – eigene Berechnungen (ungewichtete Ergebnisse von Teilnehmern an zwei aufeinanderfolgenden Wellen)

Betrachten wir die „Risikomenge“ der 16jährigen Jugendlichen, die entweder gerade einen Schulabschluß erworben haben oder auf die gymnasiale Oberstufe wechselten, so variierte zwischen 1991 und 1995 der Anteil der in Armut lebenden Jugendlichen zwischen 5,4 und 13,5 Prozent. Etwas höher war mit einem Prozentsatz von 7 bis 14 Prozent der Anteil der in prekärem Wohlstand („geringfügiger Armut“) lebenden Jugendlichen. Gemessen an der Verteilung für die ostdeutsche Bevölkerung sind diese Jugendlichen in den ökonomisch deprivierten Lagen überrepräsentiert (vgl. Becker, 1998a). Weil sich zwischen 15 und 21 Prozent von ihnen in Armut oder prekären, armutsnahen Lebensverhältnissen befinden, kann bei Armut unter Kindern und Jugendlichen nicht von einem randständigen Minderheitenphänomen ausgegangen werden (Hauser & Neumann, 1992; Hanesch, 1995).

Bildungsverteilungen und intergenerationale Transmission von Bildung

In *Tabelle 2* ist für jedes Jahr die Verteilung der Haupt- und Realschulabschlüsse bzw. der Übergänge in die gymnasiale Oberstufe dargestellt. Auf der einen Seite nimmt die Bedeutung von Hauptschulabschlüssen aufgrund ihrer ohnehin schon geringen Akzeptanz bei Eltern und Schülern in Ostdeutschland weiterhin ab (Weishaupt & Zedler, 1994, S. 399), während die Zahl der Jugendlichen in der gymnasialen Oberstufe zunimmt. Im Durchschnitt wechselt jeder dritte Jugendliche in die Sekundarstufe II über. Die Präferenzierung für Realschule und Fachoberschulreife ist ebenfalls weiterhin besonders ausgeprägt (Rolff et al., 1996, S. 14).

Tabelle 2: Bildungsverteilung von Jugendlichen im Alter von 15 bzw. 16 Jahren

Jahr	1991	1992	1993	1994	1995
<i>Hauptschule</i>	19,4	20,2	4,3	16,7	9,1
Jungen	28,9	28,9	4,3	22,2	11,5
Mädchen	8,8	10,3	4,3	10,3	5,6
<i>Realschule</i>	51,4	48,8	60,9	50,0	54,5
Jungen	50,0	48,9	58,7	48,9	61,5
Mädchen	52,9	48,7	63,0	51,3	44,4
<i>Gymnasium</i>	29,2	31,0	34,8	33,3	36,4
Jungen	21,1	22,2	37,0	28,9	26,9
Mädchen	38,2	41,0	32,6	38,5	50,0
Insgesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	75	88	92	96	86
Jungen	40	47	46	55	44
Mädchen	35	41	46	41	42

Quelle: Sozio-ökonomisches Panel (DIW, Berlin), Welle 1-7 Ost – eigene Berechnungen (ungewichtete Ergebnisse von Teilnehmern an zwei aufeinanderfolgenden Wellen)

Auf der anderen Seite sind im Unterschied zu Westdeutschland die Jungen bei den Hauptschülern überrepräsentiert, während Mädchen eher als Jungen das Abitur anstreben (Rolff et al., 1994, S. 20-21; diess., 1996, S. 19). Einen bedeutsamen Stellenwert nimmt der Realschulabschluß ein, der von mehr als der Hälfte der 15- bis 16jährigen Schüler abgelegt wird. Bei der Höherqualifizierung der Schüler im Zeitablauf erfolgte bei Jungen eine Umschichtung von der Haupt- zur Realschule, während es bei Mädchen eher eine Verlagerung von der Mittleren Reife zum Abitur gegeben hat.

Die ausgeprägten Bildungschancen von Mädchen stellen ein Erbe der Entwicklung dar, die bereits in der DDR eingesetzt hat. Desweiteren dürfte die ungebrochen hohe Erwerbsorientierung von Frauen in Ostdeutschland mit entsprechenden Bildungsaspirationen bei Eltern und Töchtern zusammenhängen. Ebenso denkbar ist ein Tertiarisierungseffekt, wonach Töchter verstärkt Dienstleistungsberufe mit höheren Qualifikationsanforderungen anstreben, während Söhne eher eine Lehre im produzierenden und verarbeitenden Gewerbe vorziehen. Schließlich wird auch ein Modernisierungseffekt sichtbar, wonach mit der Tradition der suboptimalen Bildungsinvestition für Mädchen, die gerade für den Heiratsmarkt ausreicht, endgültig gebrochen worden ist. Generell ist eine relative Benachteiligung der Töchter in Ostdeutschland nicht gegeben. Nicht auszuschließen ist eine ähnliche Entwicklung, die bereits von Elder und Caspi (1990) für die USA während der Weltwirtschaftskrise beschrieben worden ist. Demnach dürfte der Zusammenbruch der DDR, die Inkorporation Ostdeutschlands in das Institutionengefüge der Bundesrepublik und Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit oder Armut, die die Jugendlichen während ihrer Kindheit gemacht haben, für Söhne eher nachhaltige wie abträgliche Auswirkungen auf ihre Bildungskarriere gehabt haben als für Töchter. Wegen der wirtschaftlichen Umstrukturierung verfolgen die Jungen eine scheinbar sichere

Bildungsstrategie der kurzen Bildungsdauer mit einem qualifizierten Abschluß und einer anschließenden Lehre. Eine andere Erklärung ist, daß Jungen im Vergleich zu Mädchen geringere Kapazitäten haben, die für die Verarbeitung des gesellschaftlichen Umbruchs und der sozio-ökonomischen Deprivation in der Familie hilfreich sind.

Determinanten des Bildungserfolgs

In *Tabelle 3* sind die unstandardisierten Regressionskoeffizienten für den Haupt- oder Realschulabschluß oder den Übergang auf die gymnasiale Oberstufe im Zeitraum von 1991 bis 1995 dokumentiert. Zunächst ist ein *Geschlechtseffekt* festzustellen (siehe *Modell 1 und 2*). Demnach haben Söhne im Vergleich zu den Töchtern eine um 40 Prozent geringere Chance, das Abitur zu erlangen (Rolff et al., 1994, S. 21). Wie bereits oben detailliert beschrieben, schließen die Jungen ihre Schulausbildung eher mit einem Haupt- oder Realschulabschluß ab. Damit bestätigt sich der zuvor beschriebene Trend der Höherqualifikation von Mädchen.

Tabelle 3: Einfluß von Arbeitslosigkeit, Armut und prekärem Wohlstand auf Bildungs-chancen von 16jährigen Jugendlichen in Ostdeutschland: Schulabschluß oder Übergang in die gymnasiale Oberstufe zwischen 1991 und 1995 (Multinomiale Regression; unstandardisierte Koeffizienten, in Klammern: Standardfehler der Koeffizienten)

Unabhängige Variablen	Real- schule	Gymna- sium	Real- schule	Gymna- sium
	Modell 1		Modell 2	
Konstante	1,8159*** (0,2702)	1,6860*** (0,2770)	1,4288* (0,5702)	1,1472 (0,8950)
Geschlecht (Jungen)	-0,0937 (0,3255)	-0,6894* (0,3498)	-0,1183 (0,3349)	-0,8970* (0,3713)
<i>Ökonomisches Kapital</i>				
Prekärer Wohlstand	-1,2978** (0,4188)	-1,7112*** (0,5038)	-1,1903** (0,4390)	-1,1147* (0,5411)
Armut	-0,6988 (0,4565)	-1,9793** (0,6490)	-0,4626 (0,4885)	-1,1608** (0,6929)
Frühere Armut				
Arbeitslosigkeit			-0,1138 (0,3433)	-1,0317* (0,4127)
Frühere Arbeitslosig- keit				
<i>Humankapital</i>				
Mittlere Reife bzw. POS			0,3165 (0,5067)	1,6394** (0,8602)
Abitur bzw. EOS			0,2104 (0,6354)	2,6778** (0,9374)
<i>Kulturelles Kapital</i>			0,6795* (0,3422)	0,7106† (0,3903)
<i>Soziales Kapital</i>			-0,568** (0,3297)	-0,6248** (0,3729)
Pseudo-R ²	4,1		11,0	
Chi ² -Wert	31,01		83,30	
Freiheitsgrade	6		16	
N	419		419	

Fortsetzung von Tabelle 3

Unabhängige Variablen	Real- schule	Gymna- sium	Real- schule	Gymna- sium
	Modell 3		Modell 4	
Konstante	1,8243*** (0,3623)	1,9031*** (0,3623)	1,5067* (0,7598)	-0,2762 (1,2458)
Geschlecht (Jungen)	-0,0397 (0,4395)	-0,0397 (0,4395)	-0,1153 (0,4603)	-1,0630* (0,5033)
<i>Ökonomisches Kapital</i>				
Prekärer Wohlstand				
Armut	-0,2978 (0,6656)	-1,3808** (0,8506)	-0,0051 (0,6925)	-0,5257 (0,9183)
Frühere Armut	-1,4631* (0,6694)	-2,0923 * (0,9432)	-1,3220** (0,7288)	-1,5773 (1,0186)
Arbeitslosigkeit			-0,0810 (0,5134)	-0,8868 (0,5929)
Frühere Arbeitslosig- keit			-0,5464 (0,5132)	-0,9414 (0,5802)
<i>Humankapital</i>				
Mittlere Reife bzw. POS			0,4033 (0,6432)	2,2268** (1,1886)
Abitur bzw. EOS			0,5074 (0,8227)	3,4608** (1,2911)
<i>Kulturelles Kapital</i>			0,6655 (0,4786)	0,7471 (0,5300)
<i>Soziales Kapital</i>			-0,5044 (0,4629)	-0,4739 (0,5194)
Pseudo-R ²	4,9		13,8	
Chi ² -Wert	23,62		65,77	
Freiheitsgrade	6		18	
N	251		251	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Quelle: Sozio-ökonomisches Panel (Welle 1-7 Ost), eigene Berechnungen

Entsprechend den Ausführungen über den Zusammenhang zwischen beeinträchtigten ökonomischen Ressourcen durch Arbeitslosigkeit bis hin zur Einkommensarmut, suboptimalen Bildungsentscheidungen und damit verbundenen Bildungsbenachteiligungen, bestätigt sich der bedeutsame Einfluß *ökonomischer Ressourcen des Elternhauses* auf den Bildungserfolg der Jugendlichen.⁶ Erwartungs-

6 Einkommensarmut ist in Ostdeutschland zu einem großen Teil durch Arbeitslosigkeit bedingt, aber auch durch geringe Arbeitseinkommen („working poor“), kritische Lebensereignisse wie Tod eines Verdieners, Scheidung, Krankheit oder wohlfahrtsbedingte Ursachen wie mangelnde Absicherung von kinderreichen Familien durch den Familienlastenausgleichs. So wurde in einer frühen explorativen Phase ein signifikanter positiver Einfluß des verfügbaren Haushaltseinkommens auf die Chance für höhere Bildung festgestellt: Je höher das verfügbare Haushaltsnettoeinkommen ist, umso wahrscheinlicher

gemäß haben Jugendliche in Armut oder armutsnahen Lebensverhältnissen geringere Bildungschancen als nichtdeprivierte Jugendliche. *Ungünstige Einkommenslagen des Elternhauses wie prekärer Wohlstand oder relative Armut* sind mit geringeren Bildungschancen von Kindern verbunden.

Jugendliche, die sich im *prekären Wohlstand* befinden, schließen ihre schulische Ausbildung eher mit dem Hauptschulabschluß ab als Jugendliche im relativem Wohlstand.⁷ Eine dauerhafte ökonomische Benachteiligung führt – wie im theoretischen Teil angenommen – offensichtlich zu unterwertigen Bildungsentscheidungen zugunsten der Hauptschule. Ebenso offensichtlich ist es, daß sie nicht mit der Arbeitslosigkeit korreliert, sondern daß der prekäre Wohlstand vielmehr mit der Klassenlage zusammenhängt (Erikson & Jonsson, 1996).

In bezug auf die *Armutslage* und *Arbeitslosigkeit* ist festzustellen, daß arme Jugendliche oder Jugendliche mit arbeitslosen Eltern, statt auf die gymnasiale Oberstufe zu wechseln, eher mit der Mittleren Reife abschließen oder vor allem den Hauptschulabschluß erlangen. In der Regel sind Arbeitslosigkeits- und Armutsphasen temporär begrenzt (Buhr, 1998), aber aufgrund des unsicheren Endes dieser Phasen werden zumeist suboptimale Bildungsentscheidungen zugunsten scheinbar sicherer wie der ökonomischen Lage angemessener Bildungsstufen – wie die Realschule – anvisiert. Wegen ihrer begrenzten Dauer wird Arbeitslosigkeit oder Armut offensichtlich nicht als so belastend wie der eher anhaltende prekäre Wohlstand angesehen und hat dementsprechend weniger restriktive Auswirkungen auf Bildungsentscheidungen in der Familie.

Betrachtet man das *Humankapital* der Eltern, so werden wiederum theoretische Annahmen bestätigt: Je höher die Bildung der Eltern ist, umso wahrscheinlicher wechseln Kinder auf das Gymnasium. Insbesondere für den Übergang in die gymnasiale Oberstufe ist eine ausgeprägte herkunftsbedingte Selektivität festzustellen. So erhöht sich die Wahrscheinlichkeit für einen Übergang in die gymnasiale Oberstufe, wenn der Haushaltsvorstand das Abitur oder zumindest die Mittlere Reife hat. Im Vergleich zu den Übergängen in die Sekundarstufe I der zehn- bis zwölfjährigen Kinder hat sich dieser Herkunftseffekt verstärkt (Becker, 1998a; vgl. Blossfeld & Shavit, 1993, S. 35). Neben den ausgeprägten Bildungsaspirationen der gebildeteren Eltern, ihren Kenntnissen über die Bedeutung qualifizierter Bildungsabschlüsse im marktwirtschaftlich orientierten Gesellschaftssystem der Bundesrepublik und über den Zusammenhang zwischen Bildung und zukünftigen Lebenschancen spielen auch das in der Bildung enthaltene kulturelle und soziale Kapital eine Rolle. Ferner liegen damit Anzeichen dafür vor, daß die mit dem Hu-

ist der Übergang in die gymnasiale Oberstufe. Mit je zusätzlichen 1.000 DM erhöht sich die Wahrscheinlichkeit für den Übergang in die gymnasiale Oberstufe um rund 11,5 Prozent gegenüber niedrigeren Bildungsabschlüssen und für den Abschluß der Mittleren Reife um 58 Prozent gegenüber dem Abschluß der Hauptschule.

- 7 Prekärer Wohlstand ist im Unterschied zur Armut eher eine dauerhafte ökonomische Benachteiligung, die insbesondere unqualifizierte Erwerbstätige („working poor“) mit instabilen Erwerbsverläufen und hohen Arbeitslosigkeitsrisiken (Schäfer, 1998), Alleinerziehende und kinderreiche Familien mit besonderen ökonomischen Belastungen betrifft (Strengmann-Kuhn, 1998).

mankapital der Eltern verbundenen Ressourcen und Handlungskompetenzen beitragen, die negativen Auswirkungen von (drohenden) Einkommensverlusten auf die Bildungschancen ihrer Kinder zu vermeiden oder zumindestens abzumildern (Becker & Nietfeld, 1999).

Diese Schlußfolgerung wird durch den signifikanten *Einfluß des kulturellen und sozialen Kapitals* untermauert. Zunächst erreichen Jugendliche mit Eltern mit einem ausgeprägten objektivierten kulturellen Kapital eher den Realschulabschluß oder die höchste Bildungstufe als Jugendliche, die nicht über diesen Kapitalstock verfügen können. Desweiteren wirkt sich die Beeinträchtigung des sozialen Kapitals infolge von Arbeitslosigkeit signifikant in ungünstiger Weise auf die Chance aus, auf die gymnasiale Oberstufe zu wechseln. Aus ökonomischen Gründen erzwungene Senkung von Bildungsaspirationen, Rückzugstendenzen, Scham und Stigmatisierung sind dahinterstehende Mechanismen, die über reduzierte ökonomische Ressourcen zur Beeinträchtigung von sozialem Kapital führen. Offensichtlich aber sind die in der Bildung der Eltern enthaltenen Bestandteile des kulturellen und sozialen Kapitals, die auch die kognitiven Fähigkeiten, Anpassungsleistungen und Kapazitäten der Streßbewältigung einschließen, bedeutsamer als das kulturelle Kapital, das durch die Teilhabe an kulturellen Ereignissen vermittelt wird. Im Falle der negativen Auswirkungen von Arbeitslosigkeit auf Bildungschancen dürften zunächst beeinträchtigte ökonomische Ressourcen, die auch die Möglichkeiten zur Teilhabe am kulturellen Leben und damit die Vermittlung von kulturellem Kapital im Sozialisationsprozeß begrenzen (Becker & Nietfeld, 1999), verantwortlich sein. Aber auch abnehmende Qualität des nunmehr sorgenbelasteten Familienklimas (Lauterbach & Lange, 1998) und streßbedingte Störungen in den Eltern-Kind-Interaktionen infolge anhaltender Arbeitslosigkeit tragen zur Reduzierung des sozialen Kapitals bei. Insgesamt wurde deutlich, daß es zum ersten schwierig ist, die Nettoeffekte der einzelnen Kapitalformen für Bildungschancen zu isolieren, und daß es zum zweiten im Familienkontext und im Eltern-Schule-Verhältnis wechselseitig wirksame Einflüsse unterschiedlicher Ressourcen gibt. Und schließlich zum dritten wird klar, daß wir immer noch zu wenig über die einzelnen Interaktionsprozesse und tatsächlichen Mechanismen wissen, wenn wir sie ausschließlich über einzelne sozialstrukturelle Variablen messen.

Die mit dem kulturellen und sozialen Kapital abgebildeten *Interaktionsprozesse in der Familie* zeigen angesichts des abnehmenden Armutseffekts, daß es nicht die Armut an sich ist, die Bildungsentscheidungen beeinflußt, sondern die vorhandenen Kapazitäten zur Verarbeitung von Armut (siehe *Modell 2 in Tabelle 3*). Eher arbeitslosigkeitsbedingte Streßsituationen oder die Mobilisierung des elterlichen Bildungs-, Kultur- und Sozialkapitals sind ausschlaggebend dafür. Wird die Klassenzugehörigkeit mit eingeschlossen, dann verschwindet der Einfluß von Armut fast vollständig. Bildungs- und wohl auch klassenspezifische Interaktionsprozesse bei der Verarbeitung von arbeitsmarktbedingten Einkommenseinbußen erklären damit zu einem großen Teil den Zusammenhang zwischen Einkommensungleichheit und Bildungsungleichheit.⁸

8 Betrachtet man anhand des Pseudo-R² die Güte der Modellschätzung selbst, so wird relativ wenig an Varianz von Bildungschancen „erklärt“. Die hier „erklärte“ Varianz

Auswirkungen früherer Armut und Arbeitslosigkeit auf die Schullaufbahn

Bislang wurden *kurzfristige Effekte* von Einkommensnachteilen auf Bildungschancen der ostdeutschen Jugendlichen betrachtet. Nunmehr soll geklärt werden, ob sich ungünstige Einkommenslagen, die vor dem Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Laufbahnen in der Sekundarstufe I vorlagen, auf die Chance für höhere Bildungsabschlüsse auswirken. Damit läßt sich zugegebenermaßen nur in eingeschränktem Maße die Frage beantworten, ob durch Armut oder Arbeitslosigkeit erzwungene Bildungsentscheidungen revidiert werden. Trifft dies zu, so dominieren diskrete Bildungsentscheidungen, die dann getroffen werden, wenn Bildungsübergänge aufgrund von institutionellen Regelungen anstehen. Bestimmt jedoch die jeweils aktuelle Armut oder Arbeitslosigkeit zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Bildungsverlauf die jeweiligen Bildungschancen, so ist eher von iterativen, zeitlich variierenden Bildungsentscheidungen auszugehen. Diese Sichtweise von zeitveränderlichen Bildungsentscheidungen ist auch deswegen interessant, weil sich möglicherweise auch die Risikobereitschaft über die Zeit verändert. Fehlentscheidungen aufgrund von Risikoaversion werden über eine erhöhte Risikobereitschaft revidiert. In der folgenden Analyse werden nur diejenigen Jugendlichen betrachtet, für die zuvor im Beobachtungszeitraum von 1991 bis 1995 auch die Mechanismen des Übergangs von der Grundschule auf die Sekundarstufe I beobachtet worden sind. Diese empirischen Analysen knüpfen unmittelbar an eine frühere empirische Untersuchung über die Bildungschancen dieser Kinder beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen in der Sekundarstufe I an (Becker, 1998a). Im folgenden werden nur Armuts- und Arbeitslosigkeitseffekte berücksichtigt.

Auch für diese besondere Risikomenge liegen Armutseffekte vor, wonach Jugendliche in Armutslagen kaum in die gymnasiale Oberstufe überwechseln, sondern eher mit einem niedrigeren Bildungsabschluß von der Schule abgehen (siehe *Modell 3 in Tabelle 3*). Insbesondere *frühere Armut*, die bereits beim ersten Bildungsübergang des Kindes von der Grundschule in die weiterführenden Laufbahnen in der Sekundarstufe I vorgelegen und frühere Bildungsoptionen restriktiv eingegrenzt hat, wirkt sich ungünstig auf den späteren Bildungserfolg aus.

Im Unterschied zu den Befunden von Haveman et al. (1991, S. 143) für die USA, stellen wir auch langfristige Auswirkungen von früheren Armutslagen auf den späteren Bildungserfolg von Jugendlichen fest. Dieser unterschiedliche Befund dürfte vornehmlich auf institutionelle Unterschiede der Schulsysteme zurückzuführen

liegt im Bereich vergleichbarer Studien (Lauterbach & Lange, 1998; Becker & Niefeld, 1999). Wegen fehlender Informationen zur schulischen Leistung der Jugendlichen, des schulischen Kontextes, der Bildungsmotivation der Jugendlichen sowie des Familienklimas werden bestimmte Mechanismen, die für Bildungschancen mit ausschlaggebend sind, ungenau oder gar nicht gemessen. Ebenso fehlen Informationen zur Verarbeitung von Arbeitslosigkeit und Armut sowie zur Auswirkung von Einkommensverlusten auf die Eltern-Kind-Beziehung und schulische Leistung der Jugendlichen. Zwar haben wir im theoretischen wichtige Mechanismen benannt, die teilweise empirisch abgebildet werden konnten; aber wir benötigen zusätzliche Informationen im Längsschnitt, um Licht in die benannten „black boxes“ zu bringen (vgl. Hedström & Swedberg, 1996).

ren sein. In Ostdeutschland werden offensichtlich armutsbedingte Bildungsentscheidungen kaum revidiert und wirken sich langfristig auf den Bildungsverlauf von Jugendlichen aus.⁹ Gerade diese Jugendlichen erwerben zumeist lediglich den Hauptschulabschluß. Armut oder armutsähnliche Lebenslagen im gesellschaftlichen Umbruch Ostdeutschlands sind sowohl kurzfristig als auch langfristig mit ungünstigen Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen verbunden.

Diese Armutseffekte verlieren ihre relative Bedeutung, wenn neben den Auswirkungen von Arbeitslosigkeit die Bildung der Eltern sowie das kulturelle oder soziale Kapital des Elternhauses kontrolliert werden. Aber dennoch gibt es weiterhin deutliche Anzeichen dafür, daß unsichere Entwicklungen der ökonomischen Ressourcen und armutsbedingte Streßsituationen Bildungsentscheidungen und Bildungsverläufe beeinträchtigen. Unsichere wie prekäre Einkommensverhältnisse und unklare Zukunftsaussichten führen dazu, daß Jugendliche vergleichsweise kürzere Schullaufbahnen einschlagen oder gar vorzeitig die Schule verlassen. Es ist daher nicht ausgeschlossen, daß sich durch diese armuts- und wohl auch indirekt arbeitslosigkeitsbedingten suboptimalen Bildungsentscheidungen ungünstige Arbeitsmarkt- und Berufschancen der betroffenen Jugendlichen ergeben. Diese wiederum können dann zu erhöhten Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiken der Kinder selbst führen. Offensichtlich gibt es einen engen Zusammenhang von langanhaltender Massenarbeitslosigkeit in Ostdeutschland und intergenerationaler Vererbung von Armutsrisiken (Becker & Nietfeld, 1999). Ebenso liegen deutliche Indizien dafür vor, daß sich die Bildungschancen von Jugendlichen, die ohnehin schon aufgrund ihrer sozialen Herkunft in jeglicher Hinsicht ungünstige Voraussetzungen für ihren Bildungsverlauf haben, durch Arbeitslosigkeit und Armut ihrer Eltern weiter verschlechtern (vgl. Erikson & Jonsson, 1998). Familien, die im Zuge des gesellschaftlichen Umbruchs noch zusätzlich ökonomisch belastet und benachteiligt werden, geben diese Benachteiligungen an die nachwachsende Generation weiter.

9 Von allen hier betrachteten Jugendlichen waren 88,5 Prozent zu beiden Beobachtungszeitpunkten nicht arm, während bei 4,2 Prozent zu beiden Zeitpunkten Einkommensarmut vorlag. Deskriptive Analysen ergaben, daß frühere Armut weitere Abstiege in der folgenden Bildungskarriere mit sich brachte und Chancen für eine Revision früherer Bildungsentscheidungen kaum vorhanden waren. Während die Abstiegsrate für damals arme Kinder größer war als für vergleichsweise wohlhabende Kinder, so gibt es für nachholende Schulformwechsel keinen Unterschied zwischen Kindern mit früherer Arbeitslosigkeit und Kindern ohne Arbeitslosigkeitserfahrungen. Im Saldo gibt es zwischen damals deprivierten und nichtdeprivierten Kindern keine Unterschiede in puncto Revision von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. All diese deskriptiven Befunde belegen, daß Wahlentscheidungen in frühen „sensiblen“ Bildungsphasen den Bildungsweg von Kindern und damit verbundene Lebenschancen weitgehend determinieren (Blossfeld, 1988). *Auch hierzu benötigen wir – angesichts der geringen „erklärten“ Varianz in den Modellschätzungen – noch zusätzliche detaillierte Informationen zu den einzelnen Mechanismen der Bildungsentscheidung und des Bildungsverlaufs.*

5. Zusammenfassung und Schlußfolgerung

Ziel des vorliegenden Beitrages war, den Einfluß des gesellschaftlichen Strukturbruches in Ostdeutschland im allgemeinen sowie der Arbeitslosigkeit und relativen Einkommensarmut im besonderen auf Bildungsentscheidungen und Realisierung von Bildungschancen zu untersuchen. Aus einer Lebensverlaufsperspektive sollte dabei geklärt werden, inwieweit die Ressourcen der Herkunftsfamilie die Chancen für höhere Bildungsabschlüsse bestimmen und wie nachhaltig frühere Armuts- und Arbeitslosigkeitserfahrungen den Bildungserfolg von Jugendlichen beeinflussen.

Für die Erklärung dieses Zusammenhangs wurde ein dynamisches Mehrebenen-Modell entwickelt, dessen nomologischer Kern Mechanismen und Prozesse rationaler Wahlentscheidungen für unterschiedliche Schullaufbahnen sind. Für die Beschreibung und Erklärung von Entscheidungsprozessen im Familien- und Haushaltskontext wurde die Theorie subjektiver Werterwartung, wonach Bildungsentscheidungen der Logik der subjektiven Werterwartung wie selektiven Nutzenmaximierung folgen, zugrundegelegt. Bildungsentscheidungen stellen nicht einmalige Kompromisse von familialen Interaktions- und Aushandlungsprozessen dar, sondern es wird in Rechnung gestellt, daß – in Abhängigkeit der sich in der Zeit verändernden Randbedingungen für den Entscheidungsprozeß – bereits getroffene Entscheidungen für eine Schullaufbahn möglicherweise revidiert werden. Bildungschancen hängen jedoch nicht von Bildungsvorstellungen und darauf basierenden Bildungsentscheidungen allein ab, sondern auch von den verfügbaren Ressourcen der Herkunftsfamilie. Um die soziale Heterogenität von Bildungsentscheidungen und Verteilung von Möglichkeiten, diese Entscheidungen in einen entsprechenden Bildungserfolg umsetzen zu können, abzubilden, wurden sowohl bildungsabhängige Fähigkeiten der Eltern und ihre ökonomischen Ressourcen als auch das kulturelle und soziale Kapital der Familie berücksichtigt, die letztendlich Mechanismen des Entscheidungsprozesses und die Umsetzung von Bildungsentscheidungen einschließen. Diese Ressourcen und Kapitalstöcke können auch für die Revision früherer Bildungsentscheidungen (nachholender Schulformwechsel, vorzeitiger Schulabschluß oder gar Schulabbruch) eingesetzt werden.

Die empirischen Analysen basieren auf Daten des Sozio-ökonomischen Panels. Zunächst konnte gezeigt werden, daß insbesondere Kinder und Jugendliche mittelbar von der Arbeitslosigkeit und Einkommensarmut ihrer Eltern betroffen sind. Insbesondere die anhaltende Massenarbeitslosigkeit, Verschlechterung der Berufschancen und ungenügenden Leistungen des Familienlastenausgleichs haben zur Zunahme der sozio-ökonomischen Deprivation unter Schülern beigetragen. Wie im theoretischen Teil angenommen, werden individuelle Bildungspräferenzen, familiale Bildungsentscheidungen und Bildungschancen von Jugendlichen in besonderer Weise durch Arbeitslosigkeit und Armut beeinträchtigt. Ökonomisch benachteiligte Schüler waren auch bei ihrem Bildungserfolg benachteiligt. Zwar können Familien ökonomisch bedingte Nachteile in der Bildungskarriere ihrer Kinder durch die Mobilisierung ihres kulturellen und sozialen Kapitals teilweise ausgleichen, aber die Revision ökonomisch bedingter Benachteiligungen beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen in der Sekundarstufe I ge-

lingt überaus selten. Beeinträchtigungen der familialen Ressourcen verstärken die ohnehin vorhandenen Bildungsungleichheiten zwischen sozialen Klassen zusehends. In Ostdeutschland besteht weiterhin die Gefahr der intergenerationalen Transmission von Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiken infolge von mißlungener Schulausbildung, die zu einem erheblichen Teil durch die Transformation des Arbeitsmarktes hervorgebracht wird. Wegen der arbeitsmarktbedingten Verzerrung von Chancengleichheit im Bildungssystem ist es nicht ausgeschlossen, daß sich in Ostdeutschland die Entwicklung der sozialen Ausgrenzung eines anwachsenden Bevölkerungsteils zuspitzt. *Zur fundierten Beurteilung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft, ungünstigen Startchancen wegen sozio-ökonomischer Deprivation im Elternhaus und Bildungsungleichheit im ostdeutschen Transformationsprozeß benötigen wir angesichts der für unsere Fragestellung begrenzten Datenbasis zusätzliche detaillierte Informationen und weiterführende Längsschnittuntersuchungen. Insbesondere der persönlichen und schulischen Entwicklung der Kinder, den Veränderungen von Eltern-Kind-Beziehungen und familiären Netzwerken sowie Bewältigungsstrategien im Familien- und Haushaltskontext mit ihren Auswirkungen auf die Bildungsmotivation und Bereitschaft für Investitionen in die Bildung von Kindern muß besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.*

Um gleiche Ausgangsmöglichkeiten im Hinblick auf die Lebenschancen bei der heranwachsenden Generation zu gewährleisten, dürften bildungspolitische Maßnahmen alleine nicht ausreichen (siehe Müller & Mayer, 1976). Auch eine Erweiterung der staatlichen Leistungen, die es nur bei der Erhöhung der finanziellen Unterstützungen im Rahmen des inzwischen mehrfach novellierten Bundesausbildungsförderungsgesetzes beläßt, wäre eher eine Behandlung von Symptomen. Denn in sozial selektiven Kalkulationen und Prozessen der Bildungsentscheidung würden diese kaum Beachtung finden, weil sie insbesondere bei bildungsfernen oder negativ privilegierten Familien mit Vorbehalten bewertet und höchstwahrscheinlich auch als zu gering und zu unsicher wahrgenommen würden.

Wichtiger ist meines Erachtens die verstärkte Unterstützung von Familien, die sich für die Verantwortung einer Elternschaft entschieden haben (Kaufmann, 1995). Sie müßte allerdings in zweifacher Hinsicht erfolgen. Einerseits müssen die Rahmenbedingungen des Steuerrechts und Leistungen des Familienlastenausgleichs soweit verändert werden, daß antizipierte und anfallende Ausbildungskosten keine negativen Externalitäten für die Handlungsspielräume einer Familie mit Kindern und die Wohlfahrt von Familienmitgliedern haben (vgl. Morgan, 1998). Andererseits, und das gilt insbesondere für Ostdeutschland, wo viele Mütter mit Berufserfahrung und einer ausgeprägten Erwerbsorientierung leben, müssen Familien die Chance haben, selbst für ihre „verantwortete Elternschaft“ aufkommen zu können. Über entsprechende arbeitsmarkt- und einkommenspolitische Programme sowie Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung sind Arbeitslosigkeitsrisiken zu senken, Erwerbschancen zu verbessern und Möglichkeiten für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu schaffen. Ansonsten können Familien ihrem Beitrag und ihrer Verantwortung der Gesellschaft gegenüber nicht gerecht werden, wenn sie verstärkt zur dauerhaften Benachteiligung nachwachsender Generationen und dauerhaften sozialen Exklusion ihrer Kinder beitragen.

Literatur

- Becker, G.S. (1996). Familie, Gesellschaft und Politik. Tübingen: Mohr (Siebeck).
- Becker, R. (1998a). Kinder ohne Zukunft? Armut von Kindern und Bildungsungleichheit in Ostdeutschland seit 1990. Dresden: Technische Universität, unveröffentlichtes Manuskript.
- Becker, R. (1998b). Bildung und Lebenserwartung in Deutschland. *Zeitschrift für Soziologie*, 27, 133-150.
- Becker, R. & Nietfeld, M. (1999). Arbeitslosigkeit und Bildungschancen von Kindern im Transformationsprozeß. Eine empirische Studie über die Auswirkungen sozio-ökonomischer Deprivation auf intergenerationale Bildungsvererbung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 51, 55-79.
- Bieligk, A. (1996). „Die armen Kinder“. Armut und Unterversorgung bei Kindern, Belastungen und ihre Bewältigung. Essen: Die blaue Eule.
- Blossfeld, H.-P. (1988). Sensible Phasen im Bildungsverlauf – Eine Längsschnittanalyse über die Prägung von Bildungskarrieren durch den gesellschaftlichen Wandel. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 45-63.
- Blossfeld, H.-P. (1993). Changes in educational opportunities in the Federal Republic of Germany: A longitudinal study of cohorts born between 1916 and 1965. In: Y. Shavit & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Persisting inequality: Changing educational attainment in thirteen countries* (S. 51-74). Boulder: Westview Press.
- Blossfeld, H.-P. & Shavit, Y. (1993). Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 25-52.
- Boudon, R. (1974). Education, Opportunity, and Social Inequality. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183-198). Göttingen: Schwartz.
- Breen, R. & Goldthorpe, J.H. (1997). Explaining educational differentials. *Rationality and Society*, 9, 275-305.
- Buhr, P. (1998). Übergangsphase oder Teufelskreis? Dauer und Folgen von Armut bei Kindern. In: A. Klocke & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche in Armut* (S. 72-86). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Chicago: Belknap.
- De Graaf, P.M. (1988). Parents' financial and cultural resources, grades, and transition to secondary school in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review*, 4, 209-221.
- Ditton, H. (1992). Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. München: Juventa.
- Engel, U. & Hurrelmann, K. (1989). Familie und Bildungschancen. In: R. Nave-Herz & M. Martefka (Hrsg.), *Handbuch der Familien- und Jugendforschung* (S. 475-489). Neuwied: Luchterhand.
- Enste, D.H. (1998). Entscheidungsheuristiken – Filterprozesse, Habits und Frames im Alltag. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50, 442-470.
- Elder, G.H. Jr. & Caspi, A. (1990). Persönliche Entwicklung und sozialer Wandel. In: K.U. Mayer (Hrsg.), *Lebensverläufe und sozialer Wandel* (S. 22-57). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Erikson, R. & Jonsson, J.O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In: R. Erikson & J.O. Jonsson (Hrsg.), *Can education be equalized* (S. 1-63). Boulder: Westview Press.
- Erikson, R. & Jonsson, J.O. (1998). Social origin as an interest-bearing asset: Family background and labour-market rewards among employees in Sweden. *Acta Sociologica*, 41, 19-36.
- Esser, H. (1991). Alltagshandeln und Verstehen. Tübingen: Mohr (Siebeck).

- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge: University Press.
- Goldthorpe, J.H. (1996). Class analysis and the reorientation of class theory: The case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology*, 47, 481-501.
- Hanesch, W. (1995). Armut im vereinten Deutschland. Konturen einer Armut im Umbruch. In: W. Glatzer & H.-H. Noll (Hrsg.), *Getrennt vereint* (S. 109-132). Frankfurt am Main: Campus.
- Hanks, R.S. (1993). Rethink family decision making: A family decision making model under constraints on time and information. *Marriage and Family Review*, 18, 223-240.
- Hauser, R. & Neumann, U. (1992). Armut in der Bundesrepublik Deutschland. Die sozialwissenschaftliche Thematisierung nach dem Zweiten Weltkrieg. In: S. Leibfried & W. Voges (Hrsg.), *Armut im modernen Wohlfahrtsstaat. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 32. Opladen: Westdeutscher Verlag, 237-271.
- Haveman, R., Wolfe, B. & Spaulding, J. (1991). Childhood events and circumstances influencing high school completion. *Demography*, 28, 133-158.
- Hedström, P. & Swedberg, R. (1996). Social mechanisms. *Acta Sociologica*, 39, 281-308.
- Henz, U. (1997). Die Messung der intergenerationalen Vererbung von Bildungsungleichheit am Beispiel von Schulformwechseln und nachgeholtten Bildungsabschlüssen. In: R. Becker (Hrsg.), *Generationen und sozialer Wandel* (S. 111-135). Opladen: Leske + Budrich.
- Henz, U. & Maas, I. (1995). Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 47, 605-633.
- Hörner, W. (1995). Bildungseinheit: Anpassung oder Reform? In: R. Hettlage & K. Lenz (Hrsg.), *Deutschland nach der Wende. Eine Bilanz* (S. 142-170). München: Beck.
- Huinink, J. (1996). Kinder zwischen Öffentlichkeit und Familie: Zu den Folgen der Umverteilung von Verantwortlichkeiten gegenüber der nachwachsenden Generation. Vortrag beim Wissenschaftlichen Beirat für Familienfragen am 15. Juni 1995. Leipzig: Universität Leipzig.
- Kaufmann, F.-X. (1995). *Zukunft der Familie im vereinten Deutschland*. München: Beck.
- Lauterbach, W. & Lange, A. (1998). Aufwachsen in materieller Armut und sorgenbelastetem Familienklima. Konsequenzen für den Schulerfolg von Kindern am Beispiel des Übergangs in die Sekundarstufe I. In: J. Mansel & G. Neubauer (Hrsg.), *Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern* (S. 106-128). Opladen: Leske + Budrich.
- Lenz, K. (1995). Die „zweite Generation“ der DDR auf dem Weg in eine andere Gesellschaft. Jugendliche nach der Wende. In: R. Hettlage & K. Lenz (Hrsg.), *Deutschland nach der Wende. Eine Bilanz* (S. 194-221). München: Beck.
- Mare, R. (1981). Change and stability in educational stratification. *American Sociological Review*, 46, 72-87.
- Meulemann, H. (1985). *Bildung und Lebensplanung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Morgan, S.L. (1998). Adolescent educational expectations. Rationalized, fantasized, or both? *Rationality and Society*, 10, 131-162.
- Müller, W. & Mayer, K.U. (1976). *Chancengleichheit durch Bildung?* Stuttgart: Klett.
- Rendtel, U. (1995). Panelausfälle und Panelrepräsentativität. Frankfurt am Main: Campus.
- Rohwer, G. (1998). Mehrebenenmodelle und das Mikro-Makro-Problem in der empirischen Sozialforschung. Bochum: Ruhr-Universität Bochum, unveröffentlichtes Manuskript.
- Rolff, H.-G. et al. (1996). IFS-Umfrage: Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung. Ergebnisse der achten IFS-Repräsentativbefragung der bundesdeutschen Bevölkerung. In: H.-G. Rolff et al. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Band 9 (S. 13-55). Weinheim: Juventa.
- Schäfer, C. (1998). Empirische Überraschung und politische Herausforderung: Niedriglöhne in Deutschland. In: I. Becker & R. Hauser (Hrsg.), *Einkommensverteilung und Armut* (S. 83-111). Frankfurt/Main: Campus.
- Stöckli, G. (1992). Schulische Übergänge und Emotionen in der Eltern-Kind-Beziehung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 39, 116-124.

- Strengmann-Kuhn, W. (1998). Erwerbs- und Arbeitsmarktbeteiligung der Armutspopulation in der Bundesrepublik Deutschland. In: I. Becker & R. Hauser (Hrsg.), Einkommensverteilung und Armut (S. 113-133). Frankfurt am Main: Campus.
- Trommsdorff, G. (1994). Psychologische Probleme bei den Transformationsprozessen in Ostdeutschland. In: dies. (Hrsg.), Psychologische Aspekte des sozio-politischen Wandels in Ostdeutschland (S. 19-42). Berlin: de Gruyter.
- Urban, D. (1993). Logit-Analyse. Stuttgart: Gustav Fischer.
- Walper, S. (1988). Familiäre Konsequenzen ökonomischer Deprivation. München/Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- Walper, S. (1997). Wenn Kinder arm sind – Familienarmut und ihre Betroffenen. In: L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), Familien (S. 265-281). Weinheim: Juventa.
- Weishaupt, H. & Zedler, P. (1994). Aspekte der aktuellen Schulentwicklung in den neuen Ländern. In: H.-G. Rolff et al. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 8 (S. 395-429). Weinheim: Juventa.

Anschrift des Autors:

Dr. Rolf Becker
Technische Universität Dresden
Institut für Soziologie
Mommsenstraße 13
01062 Dresden